

<https://helda.helsinki.fi>

Pienryhmän yhteiskirjoittamisen prosessin vaiheet ja vuorovaikutus viidennen luokan historian tunnilla

Sopanen, Sanni

2023

Sopanen , S & Juvonen , R 2023 , ' Pienryhmän yhteiskirjoittamisen prosessin vaiheet ja vuorovaikutus viidennen luokan historian tunnilla ' , Ainedidaktikka , Vuosikerta. 6 , Nro 3 , Sivut 69-92 . <https://doi.org/10.23988/ad.110652>

<http://hdl.handle.net/10138/357425>

<https://doi.org/10.23988/ad.110652>

cc_by_nc_nd

publishedVersion

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.

This is an electronic reprint of the original article.

This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version.

Pienryhmän yhteiskirjoittamisen prosessin vaiheet ja vuorovaikutus viidennen luokan historian tunnilla

Sanni Sopanen & Riitta Juvonen ¹

¹ Kasvatustieteiden tiedekunta, Helsingin yliopisto



Artikkelissa tarkasteltiin vuorovaikutuksen näkökulmasta, miten tietotekstiä laaditaan yhdessä pienryhmässä alakoulun historian oppitunnilla. Tutkimusaineisto koostui kolmen 5.-luokkalaisten oppilaan videoidusta pienryhmätyöskentelystä. Tutkimuksessa analysoitiin, miten yhdessä kirjoittamisen prosessi pienryhmässä rakentui ja millaisia kielellisen vuorovaikutuksen piirteitä siinä esiintyi. Yhdessä kirjoittamisen prosessia lähestyttiin diskurssianalyttisestä näkökulmasta oppilaiden tekemien kielellisten aloitteiden kautta.

Yhdessä kirjoittaminen ilmeni syklisenä prosessina, joka rakentui toistuvista työvaiheista: tiedonhausta, kirjoittamisen suunnittelusta ja kirjoittamisesta. Lisäksi kirjoitusprosessin työvaiheiden lomassa esiintyi työskentelyn säätelyä. Kielelliset aloitteet ja niistä kehkeytyvä vuorovaikutus erottivat vaiheita toisistaan, mutta toisaalta niillä rakennettiin ja ylläpidettiin kunkin vaiheen toimintaa. Tutkimuksessa havaittiin kirjoitusprosessissa korostuvan opittujen kirjoitustapojen rutiininomainen soveltaminen, mikä ilmeni oppilaiden yhteisymmärryksenä kirjoitustehtävän tekemisestä ja ryhmän työskentelyyn liittyvistä odotuksista. Tutkimus lisää tietoa siitä, millaisiksi oppilaiden yhdessä kirjoittamisen prosessit luokkahuonetilanteissa muotoutuvat.

Avainsanat: diskurssianalyysi, luokkahuonevuorovaikutus, tietoteksti, yhdessä kirjoittaminen

Lähetetty: 8.9.2021

Hyväksytty: 2.6.2022

Vastuukirjoittaja: riitta.juvonen@helsinki.fi

DOI 10.23988/ad.110652

Johdanto

Koulussa kirjoittaminen on väline uusien asioiden oppimiseen, mutta toisaalta se on myös oppimisen ja jatkuvan harjoittelun kohde. Kirjoittamisen muodoista yhdessä kirjoittaminen on toistuva työtapana alakoulun luokissa, ja se toteutuu eri oppiaineissa eri tavoin, erilaisina pienempinä ja suurempina pari- ja ryhmätöinä sekä lyhyinä tuntitehtävinä. Sosiokulttuurinen näkemys kirjoitustaitoihin korostaa yksilöllisten kirjoitustaitojen sijaan kulttuurisia tekstikäytänteitä ja niihin kasvamista. Kirjoittaminen on siis sosiaalistumista yhteisöllisten puhetapojen ja eri tilanteisiin sopivien tekstien hallintaan (Barton, 2001, 2007; Bazerman, 2015; ks. myös Kulju ym., 2018). Yhteisöllinen näkökulma kirjoittamiseen on osa samaa sosiaalista käännettä, joka kasvatusta ja kielitieteissä on viimeisten vuosikymmenten aikana tapahtunut laajemmin (Kulju ym., 2018): sosiokonstruktivistisen oppimis- ja tietokäsityksen mukaan tietoa rakennetaan sosiaalisissa prosesseissa, vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Enkenberg, 2004; Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2009). Yhdessä kirjoittavan ryhmän jäsenten on nähty pääsevän kosketuksiin toistensa mahdollisesti erilaisten prosessointitapojen ja näkemysten kanssa (Beach, Newell & VanDerHeide, 2015). Laajemmin katsottuna yhteisen kirjoittamisen työtapoihin harjaantumisen on katsottu parantavan mahdollisuuksia osallistua yhteisön toimintaan (Stevanovic ym., 2020).

Koska kirjoittaminen ovat tilanteista toimintaa, teksteihin liittyvät normit ja arvostukset vaihtelevat eri konteksteissa (Barton & Hamilton, 2000). Koulu on kirjoittamisympäristö, jossa kirjoittamista ohjaavat opetuksen päämääriin, arviointiin ja oppilaiden ja opettajien väliseen vuorovaikutukseen liittyvät käytänteet (mm. Bazerman, 2015). Koulussa kirjoittamisessa kyse ei ole siis ainoastaan taidosta vaan koulun sosiaalisten ja toiminnallisten käytänteiden osaamisesta. Koulun kirjoitustilanteiden tutkimuksessa on havaittu, että kirjoittaminen on luokkahuoneessa aina enemmän tai vähemmän jaettua toimintaa riippumatta siitä, millaiseksi tehtävä on alun perin suunniteltu (Jakonen, 2016; Juvonen ym., 2019; Nordmark 2014). Toisaalta nimenomaan kirjoittamisen opettamisen lähestymistapana yhdessä kirjoittamisen ajatellaan tukevan oppimista ylipäänsä sekä sosiaalista oppimista erityisesti. Yhdessä kirjoittaminen on näin ajateltuna ennen muuta sosiaalinen prosessi, joka edellyttää yhteistyötä eri työvaiheissa ja yhteisten tavoitteiden saavuttamisessa (Ede & Lunsdorf, 1990, luku 4; Lowry, Curtis & Lowry, 2004; Schindler & Wolfe, 2014). Oppilaiden keskinäisessä kirjoittamisessa tilanteessa on havaittu neuvoteltavan muun muassa prosessin etenemisestä, työnjaosta ja siitä, mitä tekstiin lopulta päätyy (mm. Herder ym., 2018; Juvonen & Routarinne, 2022; Musk & Cekaite, 2015).

Suomessa yhdessä kirjoittamista ja sen prosessia on alakoulukontekstissa tutkittu melko vähän siihen nähden, kuinka yleinen työtapana se on. Kirjoittamisen tutkimuksessa tutkimusaineistona on käytetty tyypillisesti yksin kirjoitettuja valmiita tekstituotoksia ja saneluita, joten varsinaisen kirjoitustapahtuman ja kirjoitusprosessin tutkimus on jäänyt vähäiseksi (Kauppinen ym., 2015). Alakoululaisten kirjoitustaidon kehittymistä on tarkasteltu tarkemmin erityisesti kertomusten (Pajunen, 2012) ja toisaalta

esimerkiksi kirjoittamisen tarkkuuden näkökulmasta (Honko, 2021). Vähemmälle tutkimukselle ovat sen sijaan jääneet esimerkiksi tietotekstit ja erilaiset teknologioiden mahdollistamat tavat tuottaa tekstiä (Kauppinen ym., 2015; Kulju ym., 2018). Erityisen vähän tiedetään siitä, millainen prosessi yhdessä kirjoittaminen on alakouluikäisillä silloin, kun oppilaat hakevat tietoa ja neuvottelevat siitä, mitä yhteiseen tekstiin kirjoitetaan. Kirjoitusprosessia kokonaisuutena on tutkittu Suomessa kuitenkin vanhempien oppilaiden ja opiskelijoiden keskuudessa (esim. Murtorinne, 2005; Pulkkinen, Marttunen & Laurinen, 2008; Ranta, 2007). Viime aikoina yhdessä kirjoittamisen tutkimusta on tehty myös työelämäkirjoittamisen näkökulmasta (mm. Nissi, 2015).

Tässä artikkelissa tarkastellaan alakoulun viidesluokkalaisten yhteisen tietotekstin laatimista historian oppitunnilla yhden pienryhmän näkökulmasta. Kirjoitustehtävässä oppilaat hakevat tietoa verkosta ja oppikirjasta, kirjoittavat muistiinpanot ensin vihkoihinsa ja lopulta yhteisen tekstin tablettitietokoneelle. Aivan lopuksi teksti luetaan tablettitietokoneelle ääneen. Keskitymme tarkastelemaan yhteiskirjoittamisen prosessia siinä muotoutuvien työvaiheiden ja oppilaiden välisten sanallisten aloitteiden ja niistä alkavien vuorovaikutusjaksojen näkökulmasta. Oppilaiden työstämä teksti on multimodaalinen kokonaisuus, jota tuotetaan yhdessä erilaisin välinein. Tässä artikkelissa kirjoitustaito ajatellaankin laajaksi taidoksi hankkia, muokata, esittää ja arvioida tietoa eri muodoissa ja erilaisten välineiden avulla (ks. Kauppinen ym., 2015; Kulju & Mäkinen, 2010).

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat: 1) Millaisiin kirjoittamisen työvaiheisiin oppilaiden tekemät sanalliset aloitteet liittyvät? 2) Mikä on aloitteiden funktio työvaiheissa? 3) Miten yhteiskirjoittamisen prosessi oppilaiden vuorovaikutuksessa rakentuu?

Aineistonamme on yhden pienryhmän työskentely, jota analysoimme tarkasti. Tästä näkökulmasta tutkimuksemme on tapaustutkimus (ks. Thomas, 2011, 9–16). Menetelmänä käytämme diskurssianalyysia. Diskurssianalyttinen näkökulma tarkastelee merkitysten rakentumista kielen kautta ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 11–15; Pälli & Lillqvist, 2020). Aineiston analyysissa lähtökohtana on funktionaalinen näkökulma kieleen, joten painotamme kielenkäytön tilannesidonnaisuutta ja sosiaalista merkitystä (ks. esim. Alho & Kauppinen, 2013, 20–22). Näin puheen merkitys ja funktiot ovat ymmärrettävissä niiden tilanteiden ja asiayhteyksien kautta, jossa puhetta tuotetaan (Pälli & Lillqvist, 2020; Suoninen, 1999).¹

¹ Tämä artikkeli perustuu Sopasen (2020) pro gradu -tutkielmassa tekemään analyysiin, jota on tässä artikkelissa syvennetty ja osin kontekstoitu uudelleen.

Kirjoitusprosessi, yhdessä kirjoittaminen ja tiedonhaku luokkahuoneessa

Kirjoittamisen prosessimaisuutta on kuvattu tutkimuskirjallisuudessa laajasti 1980-luvulta lähtien (ks. Donahue & Lillis, 2014; MacArthur & Graham, 2015), jolloin työtappaa alettiin yleisemmin suomalaisessa kirjoittamisen opetuksessa soveltaa (Luukka, 2004). Tunnetuimpia prosessikirjoittamisen malleja on Hayesin ja Flowerin (1980) kehittämä yleismalli, jossa kirjoittajan toimintojen prosessia kuvataan kognitiivisesta näkökulmasta. Malli on toiminut teoreettisena pohjana ja vertailukohtena useille myöhemmin tehdyille tutkimuksille (MacArthur & Graham, 2015). Prosessikirjoittamista kuvaavissa malleissa jaetaan käsitys siitä, että kirjoittaminen sisältää erilaisia toistuvia työvaiheita. Kirjoittaminen ei ole vain lineaarista etenemistä vaan syklinen prosessi, jossa korostuu eri työvaiheiden toistuvuus. Kirjoittaja voi jokaisessa työvaiheessa palata takaisin aikaisempiin vaiheisiin (ks. Clark & Ivanič, 1997, 89–99).

Hayesin ja Flowerin (1980) mallin mukaan kirjoitusprosessia ohjaa tehtäväympäristö, joka käsittää työskentelyä ohjaavat tekijät, kuten tehtävänannon, aiheen, vaatimukset ja mahdolliset odotetut lukijat. Tehtäväympäristö ohjaa tavoitteiden ja odotusten mukaiseen toimintaan kirjoitusprosessin aikana. Varsinainen kirjoitusprosessi alkaa kirjoittajalla olevien ennakkotietojen prosessoinnilla. Kirjoittaja siis soveltaa prosessissaan mahdollista aikaisempaa tietoaan esimerkiksi siitä, kuinka tietyn tyyppisiä kirjoitustehtäviä tehdään, mikä on kirjoitettavan tekstin aihe ja mahdolliset lukijat (ma.).

Kirjoittamisen vaihe sisältää Hayesin ja Flowerin (1980) mallin mukaan erilaisia alakomponentteja: suunnittelu, kielentäminen, tekstin tarkistamisesta ja korjailu sekä kirjoitusprosessin monitorointi. Juuri kirjoittamisen vaiheessa on nähty eroavaisuuksia aloittelevien ja kokeneiden kirjoittajien strategioissa. Bereiter ja Scardamalia (1987) ovat havainneet eroja ensinnäkin siinä, kuinka paljon tekstiä suunnitellaan. Aloitteleva kirjoittaja tyypillisesti käyttää vähemmän aikaa tekstin suunnitteluun, ja esimerkiksi muistiinpanot saattavat olla valmista tekstiä, jonka kirjoittaja yksinkertaisesti siirtää lopulliseen tekstiin. Eroja noviisi- ja eksperttikirjoittajan välillä ilmenee myös viimeistelyssä ja tekstin muokkaamisessa. Aloittelevat kirjoittajat eivät juuri lue, korjaa tai muokkaa omaa lopullista tekstiään toisin kuin harjaantuneemmat kirjoittajat (ma.; myös MacArthur & Graham, 2015).

Hayesin ja Flowerin (1980) malli, samoin kuin useimmat kirjoitusprosessin mallit ylipäätään, on kognitiivinen kuvaus yksilön kirjoitusprosessista (ks. Donahue & Lillis, 2014; MacArthur & Graham, 2015). Tarkastelunäkökulman ulkopuolelle jää kontekstiin ja yhteiseen toimintaan liittyviä tekijöitä, jotka ovat tämän tutkimuksen kannalta merkityksellisiä. Yhdessä kirjoitettaessa kirjoitusprosessi ja sen työvaiheet saavat selvästi sosiaalisen ulottuvuuden, koska yhteistyö kirjoittajien välillä edellyttää työskentelyn jäsentelyä ja sopimista. Laajemmin ajateltuna koko yhdessä kirjoittamisen prosessia siten rakennetaan vuorovaikutuksessa ryhmän jäsenten välillä, ja siihen kuuluvat erilaiset neuvottelutilanteet, joissa kirjoit-

tajat pyrkivät yhteisymmärrykseen esimerkiksi tekstin sisällöstä ja sanavalinnoista (Mondada, 2016; Pulkkinen ym., 2008; Stevanovic ym., 2020).

Koulukontekstissa tarkasteltuna yhteisessä keskustelussa oppilailla on ainakin periaatteessa mahdollisuus osallistua kirjoitusprosessin eri vaiheisiin esittämällä omia ajatuksiaan, kysymällä ja perustelemalla omia valintojaan (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo, 2012). Herder ym. (2020) ovat tutkineet alakouluikäisten yhdessä kirjoittamisen vuorovaikutusta tiedon jakamisen ja tiedosta keskustelun näkökulmasta. Heidän tutkimuksessaan oppilaat jakoivat tietoa selonteoilla, jotka johtivat asian jatkokäsittelyyn, kuten tiedonpyyntöihin, korjauksiin ja edeltävien esitysten kommentointiin.

Toimiessaan yhdessä oppilaat joutuvat oman toimintansa lisäksi säätelemään ja valvomaan myös toistensa työskentelyä (Herder ym., 2018; Kiili, 2012, 49). Keskustelun kautta pyritään huolehtimaan työtaakan ja vastuun tasaisesta jakautumisesta ryhmän jäsenten välillä (Herder ym., 2018; Jokinen, Juhila & Suoninen, 2002; Lowry ym., 2004). Tehtävän tekemistä edistävien keskustelujen lisäksi työskentelyyn liittyy myös vertaissuhteiden ylläpitoa ryhmän jäsenten välillä (mm. Lowry ym., 2004; Pulkkinen ym., 2008; Turkia, 2007). Vuorovaikutuksen ohella yhdessäkirjoittamista säätelevät tehtäväympäristön resurssit, kuten työympäristö- ja välineet, joita kirjoittajat voivat hyödyntää tiedonrakentamisen ja oppimisen tukena (Pulkkinen ym., 2008). Luokkahuoneessa osa tehtäväympäristöä ovat opettajan kirjoitustehtävälle asettamat tavoitteet ja ohjeistus sekä esimerkiksi ryhmän toimintaa raamittava aikataulu (ks. Juvonen & Routarinne, 2018).

Prosessikirjoittamista teoretisoivissa malleissa kirjoittaminen kuvataan useimmiten esseetyyppisen kirjoitustehtävän pohjalta. Tässä artikkelissa fokuksessa on historian oppiaineen yhteydessä tuotettu teksti, jossa edellytetään tiedonhakua. Tietokirjoittamista tutkittaessa olennaista on huomioida tiedonhaku osana kirjoitusprosessia, koska kirjoittajalla on yleensä apunaan tietolähteitä. Kiilin (2012, luku 8.1) mukaan keskeisiä internetlukemiseen liittyviä taitoja ovat tiedonhakutaidot, kuten hakukoneiden tuntemus ja käyttö sekä tiedon kriittinen arviointi. Lisäksi lukutaitoon sisältyy kyky tiivistää ja esittää löydettyä tietoa. Aineistomme kirjoitustehtävää voisi tarkastella myös historian kontekstissa osana tiedonalakohtaisia luku- ja kirjoitustaitoja (esim. Shanahan & Shanahan, 2012, 2014). Tämän artikkelin aineiston puitteissa meillä ei kuitenkaan ole pääsyä oppilaiden käyttämien lähteiden valikoimaan ja siten mahdollisuutta tarkastella oppilaiden toimintaa historian luku- ja kirjoitustaitojen kannalta. Palaamme tähän pohdintaan artikkelimme lopussa.

Tutkimusaineisto, asetelma ja menetelmä

Tässä tutkimuksessa hyödynnetty tutkimusaineisto kuvattiin talvella 2018 tutkimushankkeessa *Tekstistä tekstiin. Alakoululaiset tietokirjoittajina*² peruskoulun 5. luokassa historian kaksoisoppitunnilla. Hankkeessa kerät-

² Hankkeen *Tekstistä tekstiin. Alakoululaiset tietokirjoittajina* on rahoittanut Suomen Kulttuurirahasto.

tiin pitkittäisaineisto autenttisista luokkahuonetilanteista, joissa luettiin tai laadittiin tietotekstejä. Seurattavien luokkien oppitunteja videokuvattiin neljänneltä vuosiluokalta kuudenteen luokkaan yhteensä neljässä eri tutkimusluokassa. Luokat olivat kahdesta suomenkielisestä koulusta, ja tutkimukseen osallistuneilta oppilailta, heidän vanhemmiltaan, opettajilta sekä opetuksen järjestäjältä pyydettiin kirjallinen tutkimuslupa. Aineiston kuvasivat hankkeen tutkijat ja tutkimusavustajat, eivätkä opettajat tai oppilaat osallistuneet kuvaamiseen.

Tutkimuskohteenamme tässä artikkelissa on kolmen oppilaan pienryhmä ja heidän videoitu työskentelynsä (72 minuuttia), koska tämän ryhmän työskentelyä oli mahdollista analysoida kirjoittamisen prosessin suhteen yhtäjaksoisesti niin, että kaikkien osallistujien ääni oli kuultavissa ja toiminta analysoitavissa. Kutsumme oppilaita tässä artikkelissa pseudonyymeillä Maria, Sami ja Laura. Videokamera oli asetettu pienryhmän pöydän viereen siten, että se kuvasi työskentelyä mahdollisimman läheltä, sitä kuitenkaan suuremmin häiritsemättä. Oppilaat istuivat osittain vastatusten, joten esimerkiksi oppilaiden kasvojen ilmeiden analysointi ei kuitenkaan koko prosessin ajalta ole mahdollista. Puheen tallentamista varten yhdessä oppilaalla oli paitaan kiinnitettävä mikrofoni.

Tunnin alussa opettaja jakoi oppilaat pienryhmiin. Tarkempaa tietoa pienryhmien jakoon vaikuttavista tekijöistä ei ole, lukuun ottamatta sitä, että tutkimukseen osallistujat olivat samoissa ryhmissä. Lisäksi arvottiin kunkin ryhmän kirjoitustehtävän aihe, jotka liittyivät muun muassa esihistorialliseen aikaan, muinaiseen Egyptiin ja antiikin Kreikkaan. Oppilaat olivat saaneet aikaisemmin ehdottaa aiheita. Tutkittavan pienryhmän aiheeksi arvottiin kalliomaalaukset. Opettaja oli nimennyt tehtävän esitelmäksi, ja tehtävänä oli laatia aiheesta kirjoitettua tekstiä ja kuvia sisältävä yhteinen multimodaalinen tietoteksti, joka lopuksi ääneen luettuna nauhoitetaan tablettitietokoneelle. Opettaja antoi lyhyet suulliset ohjeet tehtävän tekemiseen: Aikaa tehtävän tekemiseen oli varattu kahden oppitunnin ajan. Lopullinen tuotos tuli tehdä yhdelle tablettitietokoneelle, mutta opettajan ohjeiden mukaan kaikkien oppilaiden tuli suunnitella esitelmä ja kirjoittaa muistiinpanoja käsin omaan vihkoon. Tiedonhakua varten oppilailla oli käytössään historian oppikirjat sekä omat tablettitietokoneet. Tehtävän ohjeet olivat oppilaiden nähtävillä kirjallisena, mikä mahdollisti opettajan ohjeistukseen palaamisen tehtävän tekemisen aikana. Ohjeistuksen jälkeen opettaja ei puuttanut pienryhmän toimintaan eikä ryhmä pyytänyt opettajalta apua tehtävän tekemisessä.

Videoaineisto litteroitiin tutkittavaan muotoon (ks. Hakulinen, 1997). Koska tutkimuksessamme analyysin kohteena ovat oppilaiden tekemät sanalliset ilmaukset eikä ilmeitä ja eleitä ole tallenteesta mahdollista tarkasti nähdä, nonverbaalia viestintää ei kirjattu. Litteroinnissa kuitenkin huomiointiin oppilaiden toimintaa, kuten oppikirjan lukemista. Litterointivaiheessa oppilaiden toiminnan ja puheen päällekkäisyydet, tauot sekä puheen nopeudet merkittiin siinä tarkkuudessa siten kuin ne olivat sanallisten ilmaisujen analysoinnin kannalta oleellisia (ks. Seppänen, 1998). Toimintaa ilmaisevat kohdat merkittiin aineistoon kaksoissulkeisiin, kuten ((Lukee oppikirjaa)). Ääneen lukeminen merkittiin lainausmerkeillä ” ”. Päällekk-

käinen puhe merkittiin hakasulkeilla []. Tauot puheessa merkittiin aineistoon merkillä (.) ja hidas puhe merkeillä < >.

Tutkimusmenetelmämme oli diskurssianalyysi. Diskurssianalyysissa tutkitaan kielenkäyttöä sellaisena kuin se ihmisten välillä kussakin tilanteessa esiintyy, jolloin olennaista on huomioida kielen ja tilanteen välinen vuorovaikutus (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 28–37). Analyysissa ollaan kiinnostuneita siitä, millaista todellisuutta kielenkäyttö rakentaa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Suoninen, 1999). Koulussa ja luokahuoneessa on niille ominaisia diskursiivisia käytänteitä, jotka ohjaavat ja rajaavat vuorovaikutusta kouluinstituutiolle ominaisten käytäntöjen ja sääntöjen kautta (Suoninen, 1999; Kumpulainen ym., 2010). Myös kirjoittamisen tehtäväympäristö osaltaan rajaa sitä, kenen kanssa puhutaan ja millaisista asioista voidaan tehtävän tekemisen aikana keskustella. Aineiston analyysissä tarkoituksenamme oli löytää aineistosta toistuvia kielellisiä repertuaareja, joiden pohjalta voimme tehdä päätelmiä pienryhmän kirjoitusprosessin rakentumisesta (ks. Eskola & Suoranta, 1999; myös Pälli & Lillqvist, 2020). Lähtökohtanamme oli funktionaalinen näkemys kielestä. Sen mukaan kieltä tarkastellaan sosiokulttuurisesti konstruoituneina rakenteina ja sanomisen tapoina, joilla on kielenkäyttötilanteisiin liittyvät tehtävänsä (ks. Pälli & Lillqvist, 2020).

Pienryhmän yhdessäkirjoitusprosessia analysoitiin aluksi Hayesin ja Flowerin (1980) mallin valossa niin, että se toimi analysoinnin taustana kirjoitusprosessin eri työvaiheiden tunnistamisessa (ks. myös Pulkkinen ym., 2008; Erkens ym., 2005). Aineistosta tunnistettiin erilaisia kirjoittamisen työvaiheita, kuten tekstin suunnittelun ja tuottaminen. Toisaalta Flowerin ja Hayesin mallista poiketen aineiston kirjoitustehtävä edellytti tiedonhakua ja yhdessäkirjoittaminen yhdessä työskentelyn jäsentelyä.

Työvaiheiden analyysin jälkeen tarkasteltiin sitä, millaisia kielellisiä aloitteita kunkin työvaiheen aikana esiintyi. Kielelliset aloitteet tarjosivat jäsentyneet välineen tutkia vuorovaikutuksellisen kirjoitusprosessin tapahtumia. Aineiston analysoinnissa näkökulma oli kirjoitusprosessia eteenpäin vievässä toiminnassa ja siinä, miten aloitteilla rakennetaan ja ylläpidetään prosessin eri vaiheita ja mitä aloitteista seuraa. Aloitteiksi luokiteltiin käsillä olevaan toimintaan liittyvät kielelliset ilmaukset, jotka saivat responssin ja jotka tulkittiin yhteiseen toimintaan liittyväksi puheeksi (vrt. Kaunisto, 2016). Lisäksi niistä alkoi uusi toiminnan vaihe tai puheenaihe. Kielellisesti aloitteet ovat monenlaisia, kuten luvussa 4 havainnollistuu. Seuraava esimerkki havainnollistaa yhdenlaista aloitetta:

Maria: *etitään meki tietoo* ((Maria ja Sami tarttuvat oppikirjoihin.))

Marian aloite liittyy tiedonhakemiseen, ja se saa aikaan responssin, kun myös Sami tarttuu oppikirjaan. Aloite vie toimintaa eteenpäin.

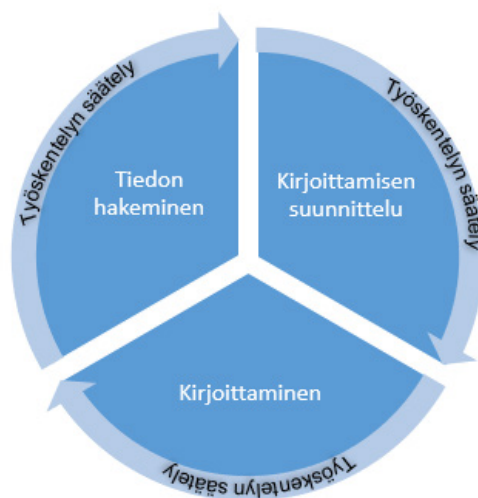
Aloitteiden tarkemmassa analyysissä keskityttiin tarkastelemaan, millainen vuorovaikutusfunktio niillä oli. Voidaan ajatella, että lähtökohtana vuorovaikutustilanteissa on, että ilmausten merkitys rakentuu sen perusteella, miten sitä keskustelussa käsitellään ja millaisen merkityksen keskustelijat sille antavat (Raevaara, 1997). Lausetyypiltään aloitteet ovat esimerkiksi kysymyksiä ja käskyjä. Kysymyslauseilla ja käskyillä on kui-

tenkin erilaisia funktioita riippuen siitä, missä tilanteessa ne esitetään ja miten muut niihin reagoivat. Esimerkiksi kirjoittamisen suunnitteluvaiheessa sekä käskyt että kysymykset olivat aineistossamme tulkittavissa ehdotuksiksi, kun taas toisissa työvaiheissa kysymyksen funktio oli erilainen. Aloitteet asettuivat myös työvaiheiden välille, ja niistä oli siten analysoitavissa siirtymiä vaiheesta toiseen. Osa aloitteiksi tunnistamistamme puheenvuoroista oli mahdollista ymmärtää myös reaktioiksi aiempaan vuoroon. Näissä tilanteissa tarkasteltiin kuitenkin sitä, viekö puheenvuoro keskustelua uuteen suuntaan, kuten eri työvaiheeseen. Mikäli näin oli, puheenvuoro tulkittiin aloitteeksi.

Aineistossa esiintyi 72 minuutin aikana yhteensä 102 sanallista aloitetta, joista 93 on tehtävään liittyviä ja 9 tehtävään liittymättömiä aloitteita. Tässä tutkimuksessa mielenkiintomme kohdistuu tehtävään liittyviin aloitteisiin, joten muut aloitteet on jätetty analyysin ulkopuolelle.

Yhdessä kirjoittamisen prosessin työvaiheiden muodostuminen

Analyysimme perusteella kirjoittaminen toteutuu syklisenä prosessina, ja kirjoitusprosessi muodostuu useista samankaltaisista työvaiheiden sykleistä (Kuvio 1). Tehtävän tekemisen aikana toistuu kolme kirjoittamisen työvaihetta, jotka ovat tiedonhaku, kirjoituksen suunnittelu ja kirjoittaminen. Lisäksi kirjoitusprosessi sisältää työskentelyn säätelyä, jossa ryhmän työskentelyä jäsenetään ja suunnataan. Kirjoitusprosessissa työvaiheet seuraavat toisiaan siten, että tiedonhakemisesta siirrytään kirjoittamisen suunnitteluun ja suunnittelusta tekstin tuottamiseen, jonka jälkeen palataan takaisin tiedonhakuun. Tätä työvaiheiden ketjua toistetaan, kunnes ryhmän mielestä tekstiä on tarpeeksi ja he ilmoittavat opettajalle olevansa valmiita. Työskentelyn säätelyä esiintyy kaikissa vaiheissa, ja se liittyy paitsi ryhmän sisäiseen työnjakoon ja toimintaan myös siihen, millaiseksi kirjoitustehtävän reunaehdot ryhmässä hahmotetaan.



Kuvio 1: Kuvaus yhdessä kirjoittamisen työvaiheiden syklistä

Vuorovaikutuksen näkökulmasta eri työvaiheet sisältävät tietynlaisia kielellisiä aloitteita, jotka toteuttavat kunkin vaiheen keskeisen funktion. Taulukossa 1 on kuvattuna tiivistetysti, millaiset aloitteet ovat tyypillisiä missäkin työvaiheessa.

Taulukko 1: Aloitteet yhdessä kirjoittamisen prosessissa työvaiheittain

TIEDON HAKEMINEN	tietoa esittävät aloitteet, tietoa arvioivat aloitteet
KIRJOITTAMISEN SUUNNITTELU	ehdotukset
KIRJOITTAMINEN	yhdessä sanelu, varmistavat kysymykset
TYÖSKENTELYN SÄÄTELY	vastuuttavat aloitteet, velvoittavat aloitteet, työskentelyä säätelevät kysymykset

Seuraavissa alaluvuissa kuvataan yhdessä kirjoittamisen prosessia työvaiheittain ja tuodaan esille, millaisista kielellisistä aloitteista ja niitä seuraavista vuorovaikutusjaksoista eri työvaiheiden aikana esiintyy.

Tiedon hakeminen

Tiedon hakemisen työvaihe rakentuu itsenäisestä tiedon paikantamisesta oppikirjasta ja verkosta sekä tiedon esittämisestä ja arvioinnista. Aineistossamme oppilaat eivät keskustele kirjoitustehtävästä tai sen aiheesta tehtävän tekemisen alussa vaan tiedonhakuun ryhdytään välittömästi. Ryhmätyöskentelyssä olisi mahdollista, että osallistujat käyvät ennakkotietojensa pohjalta jonkinlaista keskustelua kirjoitustehtävän tavoitteista, työnjaosta tai tiedonhaun päämäärästä (ks. Brand-Gruwel, Wopereis & Vermetten, 2005). Aineiston pienryhmässä tällaista keskustelua ei kuitenkaan käydä, minkä tulkitsemme viittaavan siihen, että oppilaat jakavat käsityksen siitä, kuinka tämän tyyppisiä kirjoitustehtäviä heidän mielestään tehdään. Toisaalta on tiedossa, ettei opettajan suunnittelema tehtävä välttämättä sellaisenaan toteudu oppilaiden työskentelyssä, vaan se voi muotoutua esimerkiksi vähemmän haastavaksi (Breen 1989; Quintana, Zhang & Krajcik, 2005).

Tiedonhaku tapahtuu aluksi itsenäisenä tiedon paikantamisena, jolloin jokainen ryhmän oppilas hakee yksin tietoa oppikirjasta ja verkosta (ks. Kiili 2012, 43–44). Tiedon paikantamisen yhteydessä tehdään aloitteita, joita nimitämme tietoa esittäviksi aloitteiksi. Niiden funktiona on tuoda esille jokin aloitteen tekijän löytämä tieto. Aineistossamme oppilaat tuovat konkreettisesti esille sen, mitä he pitävät potentiaalisesti kirjoittamisen arvoisena. Esitellessään tietoa muille oppilaat lukevat ääneen oppikirjasta tai verkosta löytämänsä tiedon tai näyttävät muille löytämänsä kuvaa.

Tietoa esittävien aloitteiden alussa on tyypillisesti demonstratiivipronomini *tämä*, jota käytetään puheenvuorojen alussa, kun puhuja esittelee muille paikantamaansa tekstiä tai kuvaa. Demonstratiivipronominin voidaan jaotella sen mukaan, miten vuorovaikutuksen osapuolet hahmottavat käytössään olevaa tilaa, ja pronomini *tämä* viitataan puhujan huomiopi-

riin kuuluvaan asiaan, joka on myös kuulijan havaittavissa (VISK, § 720, § 722). Pronominiviittauksen jälkeen puhuja taas näyttää muille löytämänsä kuvan tai lukee tekstin ääneen kuten esimerkissä 1. Ääneen lukeminen on merkitty esimerkkiin lainausmerkeillä.

Esimerkki 1

Sami: *täs lukee että ”luolamaalaukset esittävät usein metsästäjiä ja saaliseläimiä”* (Aloite 12)

Esimerkissä 1 Sami aloittaa puheenvuoronsa pronominilla *täs* ja viittaa näin oppikirjan tekstiin. Tämän jälkeen hän tuo esille omaan huomiopiiriinsä kuuluvan tarkoitteen muun ryhmän tietoon lukemalla ääneen kirjan tekstin (ks. Etelämäki, 2006, 49–53).

Tietoa esittävillä aloitteilla on myös tehtävä itsenäisen ja yhteisen työskentelyn rajalla. Koska tiedon hakeminen tapahtuu aineistossamme pääasiallisesti itsenäisesti, tietoa esittävät aloitteet siirtävät ryhmäläisten orientaation itsenäisestä työskentelystä yhteiseen työhön. Siirtymää kuvaavat tietoa esittävien aloitteiden alussa ilmenevät muiden oppilaiden huomiota hakevat ilmaukset, kuten *hei*.

Esimerkki 2

Laura: *hei (.) ”maalaukset esittävät muun muassa hirviä peuroja ja veineitä”* (Aloite 40)

Esimerkissä 2 Laura kohdistaa muiden ryhmäläisten huomion omaan toimintaansa sanomalla *hei* puheenvuoronsa aluksi ja pitämällä sitten lyhyen tauon ennen ääneen lukemista (VISK, § 858). Laura kiinnittää siis ensin muiden ryhmäläisten huomion itseensä ennen kuin lukee ääneen löytämänsä tiedon. Lauran pitämää taukoa voidaan pitää eräänlaisena yhteiseen työskentelyyn orientoitumisen siirtymäaikana, jonka aloitteen tekijä antaa muille ryhmäläisille ennen varsinaista tiedon esittämistä.

Tiedon esittämisen jälkeen aineistossamme ryhmä neuvottelee siitä, mitä tiedolla tehdään. Aloitteesta alkavan jakson laajempi tarkastelu tuo esille, että tietoa esittävät aloitteet johtavat tyypillisesti vuorovaikutusketjuun, jossa tieto joko hylätään tai hyväksytään osaksi tekstiä.

Esimerkki 3

Sami: *täs lukee että luolamaalaukset esittävät usein metsästäjiä ja saaliseläimiä* (Aloite 12)

Maria: *niin no kirjoitetaan toi*

Maria: *missä mis se on*

Laura: *missä se on*

Maria: *tässä ihan tossa (.) luolamaalaukset*

Maria: *mut pistetään kalliomaalaukset*
(Aloite 13)

Laura: *kalliomaalaukset joo*

Esimerkissä 3 Maria vastaa Samin esittämään aloitteeseen hyväksyvästi, *niin no kirjoitetaan toi*. Marian hyväksyvä vastaus ei kuitenkaan vielä johda tiedon lopulliseen hyväksyntään, vaan vuorovaikutusketju jatkuu tarkentavilla kysymyksillä siitä, mistä tieto on löytynyt. Lisäksi Maria ja Laura paikallistavat tiedon omista oppikirjoistaan. Tämän jälkeen Maria tekee kirjoitusta suunnittelevan aloitteen, *mut pistetään kalliomaalaukset*, johon Laura vastaa hyväksyvästi toistamalla Marian ehdotuksen ja partikkelilla *joo*. Samin tietoa esittävä aloite näin hyväksytään osaksi yhteistä tekstiä, ja työskentely voi edetä kohti kirjoittamisen suunnittelua. Esimerkin 3 kuvaamassa vuorovaikutusketjussa pienryhmän yhteinen päätöksenteko sisältää Stevanovicin (2012) kuvaamia yhteisen päätöksenteon komponentteja, jotka ovat pääsy ehdotuksen sisältöön, samanmielisyyden ilmaiseminen ja lopulta sitoutuminen päätökseen. Samin tekemän ehdotuksen jälkeen Maria hyväksyy Samin ehdotuksen, mutta ennen varsinaista sitoutumista yhteiseen päätökseen Maria ja Laura paikallistavat tiedon omista oppikirjoistaan. Näin tietoa esittävät aloitteet näyttävät aineistossamme kaipaavan tuekseen oppilaiden itsenäistä pääsyä tiedon äärelle ennen hyväksymisen syntymistä.

Tietoa haettaessa pienryhmässä syntyy tilanteita, jotka herättävät keskustelua eri tietolähteiden luotettavuudesta. Tällöin oppilaat tekevät tietoa arvioivia aloitteita, joissa ilmaistaan odotuksia ja käsityksiä siitä, millaisia tietolähteitä oppilaat *pitivät* sopivina käyttää kirjoitustehtävässä. Tietolähteitä arvioivia aloitteita esiintyy tilanteissa, joissa on jonkinlaisia vaihtoehtoisia näkemyksiä tietolähteiden käytöstä tai toimintatapoja, jotka ovat ristiriidassa keskenään. Esimerkki 4 havainnollistaa tällaisia tilanteita. Esimerkkiä edeltävässä tilanteessa oppilaat ovat hakeneet tietoa eri lähteistä, ja Maria on aikaisemmin kertonut löytäneensä tietolähteen, josta löytyy hänen mukaansa paljon tietoa. Maria hakee tietoa internetistä tablettitietokoneella, mihin Sami kiinnittää huomionsa.

Esimerkki 4

Sami: *mut eiks Wikipedia oo se jota ihan viimei- viimeisenä katsotaan* (Aloite 28)

Maria: *nii on mut*

Marian toimintaa seuratessaan Sami tekee tietoa arvioivan aloitteen ja kyseenalaistaa siinä Wikipedian luotettavuutta tietolähteenä. Samin aloite on tulkittavissa myös reaktioksi Marian tietoa esittävään aloitteeseen. Kuitenkin aloitteessaan Sami vie puheenaiheen uuteen suuntaan ja siirtää keskustelun tiedon arviointiin, minkä perusteella Samin puheenvuoro on tulkittu omaksi aloitteekseen. Marian odotusten vastainen toiminta herättää Samille tarpeen tuoda jaettu tieto uudelleen neuvoteltavaksi. Samin puheenvuoron kielteisesti suuntautuvan ilmaisun *eikö* voidaan tulkita ennakoivan myöntävää vastausta (ks. VISK, § 1695) ja näin odottavan samanmielisyyttä. Maria vastaakin Samin epäilykseen myönnyttävällä vastauksella *nii on mut* ja osoittaa paitsi samanmielisyyttä vahvistamalla Samin epäilyksen oikeaksi mutta jättämällä kuitenkin ilmaan vastaväitteen kontrastivisellä konjunktiolla *mut*. Samin aloitteessa ilmenevä odotus samanmielisyydestä viestii siitä, että oppilailla on jaettua tietoa tietolähteiden käytöstä

ja niiden luotettavuuden arvioinnista, mikä luo tiettyjä odotuksia ryhmän ja sen jäsenten toiminnalle. Esimerkki 4 havainnollistaakin, etteivät sovellettavat periaatteet ole tiedonhaun prosessissa täysin jaetut, minkä vuoksi ne nousevat työskentelyssä myös keskustelunalaisiksi.

Tiedon arviointi ja siihen liittyvät aloitteet liittyvät kirjoitetun kielen ja lähdesivujen arvioinnin lisäksi kuviin, joita oppilaat hakevat. Kuvien hakeminen tuottaa paljon vuorovaikutusta, ja ajoittain tiedonhaku vaikuttaa suorastaan painottuvan kuvien selailuun ja niiden kommentointiin. Arvioidessaan kuvien luottavuutta oppilaat arvioivat sitä, ovatko kuvat heidän mielestään aitoja vai väärennettyjä, feikkejä.

Esimerkki 5

Maria: *tää on selvästikin feikki* (näyttää tablettitietokoneelta kuvaa Samille ja Lauralle) (Aloite 78)

Sami: *aa toi*

Maria: *täs [huomaa ku tää]*

Sami: *[toi on niin kirkas toi väri]*

Laura: *toi on niin feikki*

Maria: *niin on*

Sami: *ja noi on niin paksui*

Laura: *feikki ku mikä*

Esimerkissä 5 Maria tekee tietoa arvioivan aloitteen ja samalla kääntää tablettitietokoneen muille näkyville. Marian väitteessä on vahvistava ilmaus *selvästikin*, jolla Maria painottaa arviotaan kuvan epäaitoudesta (ks. VISK, 2020, § 870). Myös Sami ja Laura yhtyvät Marian käsitykseen kuvan epäaitoudesta. Laura ja Sami ilmaisevat samanmielisyyttään käyttäen myös vahvistavia ilmauksia, kuten *feikki ku mikä*, *niin feikki*. Vahvistavilla ilmauksilla tuetaan toisen oppilaan väitteitä ja korostettiin samanmielisyyttä pienryhmän oppilaiden välillä. Sanavalinnoista etenkin arkikielinen *feikki* ja sitä vahvistavat ilmaukset ovat siinä mielessä kiinnostavia, että ne vaikuttavat kumpuavan koulun ulkopuolelta, kuten sosiaalisesta mediasta ja videopalveluista.

Tiivistäen voimme sanoa, että tiedon arvioinnin ympärille rakentuvan sanallisen vuorovaikutuksen piirteet näyttävät vaihtelevan sen mukaan, haetaanko kirjoitetussa muodossa olevaa tietoa vai kuvia. Tekstimuodossa olevan tiedon arviointia esiintyy aineistossa vähäisesti. Kiilin (2012, 45) mukaan syy vähäiseen tiedon luotettavuuden arviointiin voi johtua siitä, että oppilaat eivät koulussa laadittavia tehtäviä tehdessään juuri kohtaa epäilyttävää tietoa. Toisaalta on myös mahdollista, että viidesluokkalaiselle oppilaalle tiedon arviointi on vielä haastavaa (ks. Hämäläinen ym., 2020). Aineistossa oppilaiden perustelut kirjoitetun tiedon luotettavuuden arvioinnille vaikuttivat olevan opittuja nyrkkisääntöjä eri tietolähteiden luotettavuudesta, kuten Wikipedian käytöstä viimesijaisena tietolähteenä.

Kuvamuodossa olevan tiedon arviointia tehdään pienryhmässä huomattavasti enemmän, ja kuvien aitouden tunnistaminen saa aikaan innostusta

ryhmässä. Kuvien aitouden arvioiminen on oppilaille mahdollisesti tuttua, ja oppilaat myös antavat perusteluja näkemyksilleen (*toi on niin kirkas toi väri tai noi on niin paksui*). Kuvien kommentointi ja samanmielisyyden osoitukset vaikuttavat myös luovan yhteishenkeä pienryhmässä. Kuvien kommentoinnilla oli siis eräänlainen kaksoistehtävä, tehtävän edistäminen sekä oppilaiden välinen vertaisvuorovaikutus.

Kirjoittamisen suunnittelu

Tietoa esittävistä ja arvioivista aloitteista kirjoitusprosessi etenee kirjoittamisen suunnitteluun. Kirjoittamisen suunnittelun työvaiheessa oppilaiden tekemät kielelliset aloitteet ovat funktioltaan luetun tietotekstin pohjalta tehtyjä ehdotuksia tekstin sisällöstä ja tekstin muodosta. Ehdotuksia teke-mällä ja muiden ehdotuksia hylkäämällä tai hyväksymällä oppilaat kontrolloivat sitä, mitä tekstiin kirjoitettiin (mm. Stevanovic ym., 2020; Herder ym., 2020).

Osa ehdotuksista on passiivimuotoisia direktiivejä, joiden verbit kuvaavat tekstin tuottamista, *pistetään, kirjoitetaan* tai *laitetaan* (VISK, § 1654) (ks. myös esimerkki 3).

Esimerkki 7

Laura: ***pistetään*** et kalliomaalaukset (.) ovat öö (Aloite 33)

Analyysissämme nämä aloitteet on tulkittu ehdotuksiksi, sillä ne ovat läh-tökohtaisesti ryhmän oppilaiden kesken neuvoteltavissa eli ne vaativat jonkinlaisen hyväksynnän muilta ryhmän jäseniltä (ks. Stevanovic, 2012).

Osa ehdotuksista on muodoltaan vaihtoehtokysymyksiä (esimerkki 8), joiden tunnusmerkinä on liitepartikkeli *-kO* tai puhekielessä *-ks*, kuten *pistetääns, kirjoitetaans* (esimerkki 8). Myös kysymyslauseiden funk-tioiden tarkastelu on sidoksissa siihen kontekstiin, jossa kysymykset esi-tetään eivätkä tarkkoihin kielellisiin piirteisiin (Hakanen 1978, 210, 232). Kaikkien kysymyslauseiden funktio ei siis ole kysyvä (VISK, § 1678). Kontekstin perusteella myös nämä aloitteet ovat tulkittavissa ehdotuksiksi siitä, mitä tekstiin kirjoitetaan.

Esimerkki 8

Laura: ***kirjoitetaans*** eka et kalliomaalaukset kuvaa ihmisiä ja eläimiä ja öö imisiä ja eläimiä ja niinku mitä ihmiset teki (Aloite 6)

Maria: joo eli miten silleen

Maria: ***pistetääns*** tolleen mitä sä sanoit mut me kirjoitetaan se lyhyesti näin (Aloite 7)

Laura: *toi on lyhyesti*

Maria: *okei eli me pistetään kalliomaalaukset öö*

Laura: *kuvaa*

Maria: *kuvaa okei*

Esimerkissä 8 Laura tekee tekstin sisältöä suunnittelevan ehdotuksen (*kirjoitetaanks eka – –*). Maria vastaa hyväksyvästi Lauran ehdotukseen mutta esittää kuitenkin tarkentavan kysymyksen *eli miten silleen*. Tämän jälkeen Maria tekee itse uuden aloitteen, jossa hän muotoilee Lauran ehdotuksen uudelleen. Marian ehdotus ei kuitenkaan saa kannatusta Lauralta, vaan tämä pysyy oman ehdotuksensa kannalla luonnehtimalla sen olevan jo tarkoituksenmukainen: *toi on lyhyesti*. Maria myöntyy Lauran ehdotukseen, ja oppilaat siirtyvät seuraavaan työvaiheeseen, kirjoittamiseen.

Suunnitteluvaiheessa vapaata ideointia ei juurikaan oppilaiden keskuudessa synny, vaan ehdotuksissa haetaan valmista muotoa tekstille ja ehdotukset tekstin muodosta tehdään ikään kuin suoraan kirjoitettavaksi, mihin aloitteiden muotoilu verbeillä pistää ja laittaa viittaa. Kuten esimerkissä 8 käy ilmi, oppilaiden päätöksenteko siitä, mitä testiin kirjoitetaan, on melko nopeaa eikä pidempää neuvottelua suunnitteluvaiheessa käydä. On mahdollista ajatella, että tällaiset valmiin tekstin sisältöön kohdistuvat ehdotukset ja nopeat päätökset ovat ryhmän oppilaiden strategia saada tekstiä valmiiksi annetussa ajassa.

Kirjoittaminen

Kirjoittamista suunnittelevista ehdotuksista oppilaat siirtyvät varsinaiseen tekstin tuottamiseen eli kirjoittamisen vaiheeseen, jolloin oppilaat kirjoittavat omiin vihkoihinsa muistiinpanoja. Kirjoittamisen työvaiheessa voidaan havaita, että merkityksellistä oppilaille vaikuttaa olevan se, että kaikilla pienryhmän jäsenillä on täysin samanlaiset muistiinpanot vihkoon kirjoitettuna. Tätä pyrkimystä tuetaan yhdessä sanelulla ja varmistavilla aloitteilla, jotka liittyvät tekstin sisältöön ja tuottamiseen.

Kirjoittamisen työvaiheessa on monessa suhteessa hyvin erilaista vuorovaikutusta kuin muissa työvaiheissa. Oppilaiden puhe on katkonaista, ja kirjoittamisen aikana esiintyy myös yksinpuhelua, jossa oppilaat puhelevat tekstin sisältöä yksin ääneen samalla kuin kirjoittavat. Tämän vuoksi kirjoittamisen työvaiheen analyysissä kiinnitetään huomiota kontekstin lisäksi erityisesti siihen, kuinka muut ryhmäläiset reagoivat puheeseen. Toisen ryhmäläisten responssi erottaakin analyysissämme yhdessä sanelun yksinpuhelusta. On selvää, ettei täsmällistä rajaa yksinpuhelun ja esimerkiksi yhteisen sanelun välillä voida tehdä. Näin siksikin, että yksinpuhelu on luku- ja kirjoitustehtävän kannalta yhteisen ja yksityisen rajalla oleva ilmiö: yksinpuhelu muuttuu yhteiseksi toiminnaksi, mikäli muut reagoivat siihen.

Yhdessä sanelu alkaa tyypillisesti kirjoittamisen suunnittelun jälkeen, kun on päästy yhteisymmärrykseen siitä, mitä seuraavaksi kirjoitetaan. Kun oppilaat ovat ottaneet kynät käteensä ja ovat valmiina kirjoittamaan, joku ryhmäläisistä aloittaa sanelun, johon muut yhtyivät.

Esimerkki 9

Maria: *kallio (.) maalaukset (puhelee kirjoittaessaan) (Aloite 8)*

Laura: *kuvaa*

Maria: *kuvaa*
 Sami: *ihmisiä*
 Sami: *onks se ihmisiä*
 Laura: *joo*
 Maria: *ihmisiä joo*
 Laura: *pilkku eläimiä*
 Maria: *eläimiä ja*

Esimerkissä 9 Maria puhuu ääneen kirjoittamaansa. Marian aloitteessa ei käy ilmi, että hän odottaisi muiden reagoitua. Laura kuitenkin tarttuu Marian puheeseen toistamalla seuraavan kirjoitettavan sanan, *kuvaa*. Vuoro-vaikutusjakso jatkuu kirjoitettavien sanojen ja oikeinkirjoituksen merkintäseikkojen sanelulla sekä Samin tekemällä varmistavalla kysymyksellä.

Yhdessä sanelulla vaikuttaa olevan monia merkityksiä kirjoittamisen työvaiheessa. Yhtäältä se toimii muistamisen apuvälineenä, kun oppilaat kirjoittavat muistiinpanoja vihkoihin. Toisaalta yhdessä sanelulla varmistetaan, että jokaisella ryhmäläisellä on samanlaiset muistiinpanot vihkoihin kirjoitettuna. Sanelemalla oppilaat ohjaavat näin sekä omaansa että toisten oppilaiden kirjoittamista (ks. myös Pulkkinen ym., 2008). Vastaavanlaisia sanelemisen jaksoja on havaittu myös aikuisten yhteiskirjoittamisen prosesseissa, mutta toisin kuin meidän aineistossamme, näissä prosesseissa kirjureita on ollut vain yksi (Stevanovic ym., 2020).

Yhdessä sanelun lisäksi oppilaat tekevät myös varmistavia aloitteita kirjoittamisen työvaiheessa. Varmistavien aloitteiden funktiona on saada varmistus siitä, mitä kirjoitetaan, ja muodoltaan ne ovat kysymyksiä.

Esimerkki 10 ja 11

Laura: *mitä mä kirjoitan (.) kalliomaalaukset (Aloite 54)*
 Sami: *laitanks mä tähän myös kuva- (.) myös esittävät (Aloite 16)*

Varmistavat aloitteet ovat kysymyksiä, jotka kohdistuvat kysymyksen esittäjän omaan toimintaan. Niiden tarkoituksena on saada jokin tieto, tässä tapauksessa seuraava kirjoitettava sana tai lause, jonka avulla kirjoittaja voi jatkaa toimintaansa (VISK, 2010, § 1678). Toisin sanoen kysymys on tulkittavissa toimintaohjeiden pyytämisenä toisilta ryhmäläisiltä. Yksikön 1. persoonan käyttö ilmentää itsenäistä työvaihetta: kysymys on kirjoittajan omasta vihkotyöskentelystä, mutta keskeistä on, että sekä tuotettavaan tekstiin että toimintaan orientoidutaan jaettuna. Kysymyksiä esiintyy siinä vaiheessa, kun ollaan siirtymässä yhteisestä suunnittelusta itsenäisempään työvaiheeseen eli kirjoittamiseen. Kysymällä oppilaat näin hakevat varmistusta siihen, että ovat ymmärtäneet oikein, mitä on tarkoitus kirjoittaa.

Yhdessä sanelu ja varmistavat aloitteet ilmentävät nähdäksemme osuvasti sitä, että myös itsenäistä työskentelyä, siis omaan vihkoon kirjoittamista, sisältävän työvaiheen aikana oppilaat tukeutuvat toistensa tietämykseen ja varmistavat, että jokainen pysyy mukana yhteisessä kirjoitusprosessissa. Varmistavat aloitteet ja yhdessä sanelu rakentavat myös itsenäisestä työskentelystä yhteistä. Yhdessä sanelulla ja varmistavilla

aloitteilla näin luodaan ja ylläpidetään käsitystä tekstistä jaettuna, koska jokainen kirjaaminen altistetaan ikään kuin yhteiseen päätöksentekoon (vrt. Stevanovic ym., 2020).

Työskentelyn säätely

Tekstin yhdessä kirjoittaminen vaatii ryhmän oppilailta organisointia. Oppilaiden on päätettävä työn ja vastuun jakautumisesta sekä huolehdittava siitä, että ohjeistusta vastaava työ saadaan valmiiksi aikataulussa. Vaikka oppilaiden kirjoitusprosessi vaikuttaa esimerkkimme pienryhmässä muodostuvan melko mutkattomasti, esiintyy prosessissa toisten työskentelyn ohjaamista. Tällaisten työskentelyn suuntaamiseen ja vastuunjakamiseen keskittyvien vuorovaikutusjaksojen esiintyminen vaikuttaa olevan ryhmätyöskentelyssä varsin säännöllistä (esim. Jokinen ym., 2002; Lowry ym., 2004; Pulkkinen ym., 2008). Aineistossamme työskentelyä eri työvaiheissa ohjataan vastuuttavilla ja velvoittavilla aloitteilla sekä eri tyyppisillä työskentelyä säätelevillä ehdotuksilla tai kysymyksillä, kuten *haluuskä kirjottaa tai mitä me tehään seuraavaks*. Keskitymme seuraavassa tarkemmin vastuuttaviin ja velvoittaviin aloitteisiin.

Vastuuttavat aloitteet ovat tietyille oppilaille tai oppilaalle suunnattu- ja puheenvuoroja, joiden tehtävänä on jakaa vastuuta työn edistämisestä. Suorilla imperatiivimuotoisilla käskyillä vastuuta jaetaan kuitenkin aineistossamme vain harvoin. Vastuuttavat aloitteet ovat kielelliseltä muotoilultaan monimuotoisia ja ikään kuin ilmoitusasioita siitä, että on jonkun toisen vuoro ottaa vastuu.

Vastuuttavia aloitteita esiintyy erityisesti sellaisissa työvaiheissa, jotka työllistävät kerrallaan vain yhden oppilaan. Esimerkin 12 hetkellä oppilaat ovat siirtyneet kopioimaan vihkoihin kirjoittamaansa tekstiään tablettitietokoneelle. Lauran kirjoittaessa Sami ja Maria ovat alkaneet keskustella käsillä olevaan tehtävään liittymättömästä asiasta, joululahjoista. Esimerkissä 12 Laura tekee vastuuttavan aloitteen.

Esimerkki 12

Laura: *sitten jonkun toisen vuoro kirjottaa (.) kivikauden ihmiset tekivät paljon kalliomaalauksia ketä kirjottaa sen* (Aloite 54)
((Maria kurottautuu ottamaan tablettitietokoneen Lauralta)).

Lauran aloite keskeyttää Marian ja Samin keskustelun siirtämällä vastuun kirjoittamisesta toiselle heistä. Tyypillisesti vastuuttaminen tehdään käyttämällä direktiivien yhteydessä usein esiintyvää partikkelia *sitten*, jolla ilmaistiin vastuun siirtymistä oppilaalta toiselle, kuten esimerkin 12 alusakin on (VISK §1674). Lauran aloitteessa kirjoittamisen vastuu tarjoillaan muille ryhmäläisille myös antamalla valmis muotoilu kirjoitettavasta lauseesta ja näin osoittamalla, missä vaiheessa tehtävää ollaan. Lisäksi Laura vielä eksplikoi, että vuoro kuuluu jollekulle muulle kohdistamalla kysymyksen Marialle ja Samille. Siirtämällä vastuun Marialle ja Samille Laura tuo esiin ryhmän jäsenten velvollisuutta huolehtia tasapuolisesti tehtävän edistämisestä. Samalla Laura myös puuttuu sivupoluille ajautuneeseen keskusteluun ja ohjaa ryhmäläisten orientaation takaisin tehtävään.

Vastuuttavissa aloitteissa ilmenee oppilaiden käsitys koululle ominaisesta institutionaalisesta vuorovaikutuksesta, joka poikkeaa arkivuorovaikutuksesta. Ulkoinen pakko ja oppilaille annetun tehtävän suorittaminen vaikuttavat siihen, millaisiin aiheisiin puheenaiheet kohdistuvat, sillä mistä tahansa aiheesta ei voida puhua tehtävän tekemisen aikana (ks. Tainio, 2012; Turkia, 2007). Vastuuttavilla aloitteilla oppilaat rakentavat ja ylläpitävät ryhmätyöskentelyyn kohdistamia odotuksia esimerkiksi siitä, että kaikki osallistuvat työn tekemiseen.

Velvoittavissa aloitteissa oppilaat puolestaan heijastavat niitä ulkoisia odotuksia, joita he käsittävät ryhmän työskentelyyn kohdistuvan, kuten opettajan ohjeiden ja luokan kirjoituskäytänteiden noudattamista. Tällaisista asioista puhuessaan oppilaat käyttävät velvoittavia ilmauksia, kuten *pitää* ja *täytyy*.

Esimerkki 13

Laura: [*nii mut mejän*] **pitää** selittää se omin tavoin eli mejän **pitäis** kirjoittaa se omin tavoin (Aloite 14)

Sami: *öö mä oisko kallio kallio[maalaukset]*

Laura: *[kalliomaalaukset]*

Sami: *myös*

Laura: *esittivät usein (.) saaliseläimiä tai metsästyttä*

Maria: *joo*

Pakkoa ilmaisevat verbit liittyvät usein ulkoiseen ohjautuvuuteen, kuten ohjeeseen (VISK §1573; ks. Turkia, 2007). Esimerkissä 13 Laura aloittaa puheenvuoron ottamalla kantaa aikaisempaan keskusteluun, jossa ryhmä suunnittelee mitä tekstiin kirjoitetaan. Luran aloitteessa esiintyy kaksi kertaa nesessiiviverbi *pitää*. Modaaliset verbit, kuten *pitää*, viestivät usein puhujan kohdistuvasta velvollisuudesta tai vaatimuksesta (Arnold & Clarke, 2013; VISK § 1668). Aineistossa velvoittavat ilmaisut ulottuvat koko ryhmää koskeviksi velvoitteiksi, *mejän pitää*. Opettajan antamat ohjeet ja koulussa opitut kirjoittamisen käytänteet ilmenevät oppilaiden puheessa näin välttämättömyyksinä, joita koko ryhmän odotetaan noudattavat.

Esimerkissä 13 puhuessaan omin sanoin kirjoittamisesta Laura käyttää toisella kerralla konditionaalimuotoa, *pitäisi*, jonka myötä ajatus pakosta lieventyy (Arnold & Clarke, 2013; VISK § 1575) ja velvoittava aloite on ennemminkin muistutus. Oppilaiden työskentely näyttäytyykin aineiston perusteella melko kitkattomalta. Luran tekemä velvoittava aloite ei saa aikaan vastustusta, kyseenalaistusta tai lisäkysymyksiä, vaan oppilaat ryhtyvät heti muotoilemaan tekstiä omin sanoin, mikä tulee ilmi aloitteesta seuranneessa vuorovaikutusjaksossa, kun Sami siirtyy tekemään kirjoittamista suunnittelevan aloitteen. Tämä viestii ryhmän yksimielisestä näkemyksestä toimia odotusten mukaisesti. Vaikka opettaja ei erikseen mainitse omin sanoin kirjoittamista ohjeiden annossa, oppilailla saattaa olla aikaisempaa kokemusta vastaavien tehtävien kirjoituskäytännöistä. Koska omin sanoin kirjoittaminen on koulussa vallalla oleva tapa kirjoittaa tietotekstiä, oppilailta odotetaan sen mukaista toimintaa (vrt. Khawaja & Rantala, 2016).

Pohdinta

Tässä artikkelissa on käsitelty kolmen viidesluokkalaisten oppilaan yhdesäkirjoittamisprosessia historian kaksoisoppitunnilla, jossa tehtävänä oli tuottaa yhteinen multimodaalinen tietoteksti. Yhdessä kirjoittamisen prosessin rakentumista on tarkasteltu oppilaiden välisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tutkimuksemme perehtyy vain yhteen pienryhmän teksti-tapahtumaan, joten sen tulokset eivät sellaisenaan ole yleistettävissä. Pohdimme seuraavassa tutkimuksemme valintoja ja toisaalta tuloksistamme nousevia näkökulmia aiemman tutkimuksen valossa.

Yhdessä kirjoittaminen näyttäytyi eri työvaiheita sisältävänä vuorovaikutuksellisen prosessina, joka rakentui sykleistä. Sykleissä oli kolme eri työvaihetta: tiedon hakeminen, kirjoittamisen suunnittelu ja kirjoittaminen. Lisäksi joka vaiheeseen liittyi ryhmän työskentelyn säätelyä. Eri työvaiheet sisälsivät tunnistettavia kielellisiä aloitteita ja niitä seuraavia vuorovaikutusjaksoja, jotka rakensivat yhteistä kirjoitusprosessia. Aloitteiden tunnistaminen oli toisinaan haastavaa, sillä sama ilmaus saattoi olla esimerkiksi yhtäältä aloite ja toisaalta responsi. Analyysin tarkentamiseksi rajasimme aloitteen sellaiseksi puheenvuoroksi, johon muut ryhmäläiset reagoivat ja joka vei kirjoitusprosessia eteenpäin. Rajauksemme ulkopuolelle jäi siten esimerkiksi aloitteiden analyysi ja luokittelu vuorovaikutuksen sekventiaalisuuden näkökulmasta, mikä olisi tuonut vielä uuden näkökulman aloitteiden funktioon. Aineiston laadun vuoksi myös nonverbaali viestintä, ilmeet ja eleet, ovat rajautuneet tutkimuksestamme pois. On siis oletettavaa, että tutkimuksemme katveeseen jäi vielä kirjoitusprosessin etenemiseen vaikuttavia vuorovaikutuksen ilmiöitä. Tutkimusnäkökulmamme mahdollisti kuitenkin koko kirjoitusprosessin hahmottamisen varsin yksityiskohtaisesti vaiheineen. Lisäksi analyysimme nykylaajuudessaankin tuo esille, että aloitteilla oli kirjoitusprosessin kannalta hyvin moninaisia tehtäviä. Tietoa hakiessaan oppilaat jakoivat ja prosessoivat tietoa tekemällä tietoa esittäviä ja arvioivia aloitteita. Tekstin suunnitteluvaiheessa kirjoitustehtävää vietiin eteenpäin ehdottamalla, mitä tekstiin pitäisi kirjoittaa. Yhdessä sanellessaan oppilaat huolehtivat siitä, että jokainen saa kirjoitettua samanlaiset muistiinpanot vihkoonsa. Työskentelyä säätelevät aloitteet puolestaan organisoivat ryhmän työskentelyä sekä rakensivat ja ylläpitivät käsitystä yhteisen toiminnan säännöistä.

Aineiston pienryhmän kirjoitusprosessissa havaittiin korostuvan jaettujen ja siten ymmärtääksemme koulussa omaksuttujen työtapojen ja kirjoittamistapojen rutiinimainen soveltaminen osana kirjoitusprosessia. Pienryhmän oppilailla vaikutti olevan selvä yhteinen tapa toimia, mikä ilmeni jaettuna käsityksenä kirjoitusprosessista ja sen kulusta sekä niistä ulkoisista odotuksista, joita heidän työskentelyynsä kohdistui. Tämä näkyi muun muassa siinä, että tehtävän aloittaminen ei vaatinut erillistä keskustelua tai suunnittelua työn tekemisestä, vaan työskentely aloitettiin suoraan tiedonhaulla. Suunnittelun puuttuminen sekä tiedonhausta että itse tekstikokonaisuuden päämäärästä kertoo myös mahdollisesti näiden varsin haastavien taitojen olevan vasta kehityksessä (ks. Hämäläinen ym., 2020). Toiminnan mahdolliseen tuttuuteen liittyy myös se, että pienryhmän oppilailla oli yhteinen tulkinta työskentelyä rajaavista reunaehdoista, kuten

tehtävän ohjeista, aikataulusta ja kirjoittamisen käytänteistä. Näitä odotuksia oppilaat ilmensivät muun muassa työskentelyä säätelevissä aloitteissa, joissa viitattiin tietynlaisen toiminnan pakollisuuteen, kun jotakin *pitää tehdä*. Tehtävääorientoituneisuudesta viestii myös aiheeseen liittymättömien puheenvuorojen vähäisyys. Oppilaiden keskustelu rakentui pääsääntöisesti käsillä olevan kirjoitustehtävän ympärille. Tehtäviä tehdessään oppilaat näin sovittavat toimintaansa käsityksiinsä tehtävän tavoitteista ja tehtävän tekemistä ohjaavista normeista (Juvonen & Routarinne, 2018).

Kuvaamassamme kirjoitusprosessissa on siis nähtävissä kasvaminen luokkahuoneen tekstikäytänteisiin ja niiden soveltamisena käsillä olevaan tehtävään. Havaitsemamme yhteisymmärrys tehtävän tekemisen tavoista herättää pohtimaan, missä määrin oppilaat tarvittaessa soveltavat opittuja työtapoja eri tilanteissa vai noudatetaanko opittuja työtapoja tehtävästä riippumatta. Aiemman tutkimuksen valossa on mahdollista, että rutiinien vahvistuessa syntyy tehtävän tekemisen ja tiedonhaun tekstikäytänteitä, joissa haastavammat kohdat prosessissa kierretään (vrt. Quintana, Zhang, & Krajcik, 2005; Juvonen & Nilsberth, 2020). Tämä liittyy myös siihen, miten tekstikäytänteitä sovelletaan eri tiedonaloilla. Aineistomme ei mahdollistanut tiedonhaun ja sen arvioinnin tarkastelua tarkasti historian tekstitaitojen näkökulmasta. Havaitsimme kuitenkin tiedonhaun olevan oma erillinen vaiheensa tutkimamme pienryhmän kirjoitusprosessissa, oppikirjan olevan siinä keskeinen ja tekstimuodossa olevien lähteiden arvioinnin olevan siinä vähäistä. Etenkin oppikirjan rooli ja tiedon arvioinnin vähäisyys näyttäytyvät saman suuntaisena historian opetuksen luokkahuonekäytänteistä tehtyjen havaintojen kanssa (Rantala ym., 2020, 30–55).

Tutkimuksemme havaintoja on kiinnostava peilata yhteisen kirjoittamisen tutkimuksiin, joita on tehty aikuisten kirjoittamistilanteissa. Niissä nousee esille ryhmäläisten epäsymmetriset tai erilliset roolit tekstin tuottajina (mm. Nissi 2015; Pälli & Lehtinen 2014). Stevanovic ym. (2020) nostavat esille, että yhdessä kirjoittamiseen liittyvien käytänteiden kuten kirjurille sanelun, valinnoista neuvottelun tai niiden kommentoinnin voi ajatella ennemminkin ylläpitävän illuusiota tekstin yhteisyydestä kuin luovan sellaista todellisuutta. Näin siitä huolimatta, että yhteisen kirjoittamisen ajatellaan nimenomaan tarjoavan ryhmäläisille osallistumisen ja yhteisten tiedonmuodostuksen mahdollisuuksia (Stevanovic ym. 2020). Omassa aineistossamme oppilaat orientoituvat nimenomaan tekstin jaettuuteen. Vaikka oppilaat kirjoittivat tekstin kukin omaan vihkoonsa ja heillä oli kaikilla ainakin periaatteellinen itsenäinen päätäntävalta siihen, mitä vihkoon kirjoitettiin, he huolehtivat tarkasti merkintäseikkoja myöten siitä, että oma teksti oli sama kuin toisten. Teksti myös alistettiin yhteiseen päätöksentekoon: aineistossamme on näkyvissä useissa prosessin vaiheissa neuvottelua siitä, mitä tekstiin päätyy.

Oppilaiden osallistumisen asteessa on kuitenkin eroja. Ajoittain päätöksentekoa ja ryhmän työskentelyä vaikutti ohjaavan yksi ryhmäläisistä, jonka asiantuntijuuteen ja osaamiseen toiset myös tukeutuivat. Yhdessä kirjoittaminen vertaisryhmässä ei aina takaakaan kaikille yhtäläisiä toimijuuden mahdollisuuksia, kuten oman osaamisen hyödyntämistä, vastuunottamista tai toisaalta useiden näkökulmien punnintaa (ks. Duffy,

2014). Mahdollisuus vaikuttaa ryhmässä riippuu muiden ryhmäläisten suhtautumisesta kunkin ehdotuksiin ja pyrkimyksiin ottaa vastuuta. Havainnot ovat yhteneväisiä aikaisempien toimijuuden ja yhdessäoppimisen tutkimusten kanssa (esim. Arnold, 2012; Cohen, 1994; Kotsopoulos, 2014; Toivola, 2015). Opettajan haaste on havaita, miten toimijuus pienryhmätyöskentelyssä eri oppilaiden kesken toteutuu ja miten sitä voi myös kirjoittamisen prosessissa tukea.

Tutkimus osoittaa, että eri työvaiheissa ilmenneet eri sanomisen tavat liittyvät todellisuuden kielelliseen ja sosiaaliseen rakentumiseen (ks. Pälli & Lillqvist, 2020). Ryhmän todellisuus, tässä tapauksessa toiminta yhteisen tekstin äärellä, toiminnan jäsentyminen eri vaiheisiin sekä itse tiedon muodostaminen, syntyy vuorovaikutuksessa (ks. Tynjälä, 1999). Keskusteluissaan ja toiminnassaan oppilaat tulkitsivat meneillään olevaa kirjoitusprosessia, kuten siitä, miten käsillä olevaa kirjoitustehtävää tehdään, miten kirjoitettavaa sisältöä valikoidaan, mitkä asiat ovat pakollisia tehtävän tekemisessä ja miten työn jakautumisesta ja etenemisestä huolehditaan ryhmässä. Tällainen tieto on opetuksen kannalta merkityksellistä, koska opettajalla ei suinkaan aina ole pääsyä oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen, mikäli oppilaat eivät esimerkiksi aktiivisesti pyydä apua tai kysy neuvoa. Jatkotutkimuksessa olisi tärkeää selvittää, miten opettajat seuraavat oppilaiden keskinäisiä kirjoitusprosesseja ja tunnistavat, mitkä oppilaiden yhdessä tekemistä ratkaisuista ovat eri tiedonalojen kirjoittamisen, lukemisen ja tiedonhaun opiskelun kannalta tarkoituksenmukaisia.

Lähteet

- Alho, I. & Kauppinen, A. (2013). *Käyttökielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Arnold, J. L. (2012). *Addressing the balance of agency in science classroom*. Melbourne: Graduate School of Education, University of Melbourne.
- Arnold, J. & Clarke, D. J. (2013). What is agency? Perspectives in science education research. *International Journal of Science Education*, 36:5, 735–754. <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.825066>
- Barton, D. (2001). Directions for Literacy Research: Analyzing Language and Social Practices in a Textually Mediated World. *Language and Education*, 15(2–3), 92–104. <https://doi.org/10.1080/09500780108666803>
- Barton, D. (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Toinen painos. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. Teoksessa M. Hamilton, R. Ivanic, & D. Barton (toim.), *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*, (s. 7–15). London: Routledge.
- Bazerman, C. (2015). What do sociocultural studies of writing tell us about learning to write? Teoksessa C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (toim.), *Handbook of writing research, second edition*, (s. 11–23). New York: The Guilford Press.
- Beach, R., Newell, G. E. & VanDerHeide, J. (2015). A sociocultural perspective on writing development. Toward an agenda for classroom research on students' use of social practices. Teoksessa C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (toim.), *Handbook of writing research, second edition*, (s. 88–101). New York: The Guilford Press.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology Of Written Composition*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Brand-Gruwel, S., Wopereis, I. & Vermetten, Y. (2005). Information problem solving by experts and novices: Analysis of a complex cognitive skill. *Computers in Human Behavior*, 21(3), 487–508.
- Breen, M. (1989). The evaluation cycle for language learning tasks. Teoksessa R.K. Johnson (toim.), *The second language curriculum* (s. 187–206). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Clark, R. & Ivanič, R. (1997). *The politics of writing*. London: Routledge.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1–35. <https://doi.org/10.3102%2F00346543064001001>
- Donahue, C. & Lillis, T. (2014). Models of writing and text production. Teoksessa E.-M. Jakobs & D. Perrin (toim.), *Handbook of writing and text production* (s. 55–78). Berlin: De Gruyter.
- Duffy, W. (2014). Collaboration (in) theory: Reworking the social turn's conversational imperative. *College English*, Vol. 76, No. 5, 416–435. <http://www.jstor.org/stable/24238154>
- Ede, L. S. & Lunsford, A. A. (1990). Singular texts/plural authors: *perspectives on collaborative writing*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Enkenberg, J. (2004). Yliopistopedagogiikka haasteena ja kehittämisen kohteena. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.), *Tutkiva opettajankoulutus taitava opettaja*, (s. 7–21). Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Erkens, G., Jaspers, J., Prangma, M. & Kanselaar, G. (2005). Coordination processes in computer supported collaborative writing. *Computers in Human Behavior*, 21(3), 463–486. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.10.038>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1999). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino: Tampere.
- Etelämäki, M. (2006). *Toiminta ja tarkoite. Tutkimus suomen pronominiesta tämä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hakanen, A. (1978). *Konstratiivista lauseanalyysia. Eksistentiaalilauseet*. Turku: Turun yliopisto.
- Hakulinen, A. (1997). Vuorottelujäsennys. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet*, (s. 32–55). Tampere: Vastapaino.
- Hayes, J. R. & Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. Teoksessa L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (toim.), *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach*, (s. 3–30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Herder, A., Berenst, J., de Glopper, K. & Koole, T. (2018). Nature and function of proposals in collaborative writing of primary school students. *Linguistics and education* 46, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.04.005>
- Herder, A., Berenst, J., de Glopper, K. & Koole, T. (2020). Sharing knowledge with peers: Epistemic displays in collaborative writing of primary school children. *Learning, Culture and Social Interaction*, 24, 3. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100378>
- Honko, N. (2021). Kirjoittamisen tarkkuuden kehittyminen ja yhteys kirjoittajan kokonaiskielitaitoon alakouluikässä. Teoksessa A. Pajunen & N. Honko (toim.), *Suomen kielen hallinta ja sen kehitys. Peruskoululaiset ja nuoret aikuiset* (s. 302–366). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hämäläinen, E. K., Kiili, C., Marttunen, M., Räikkönen, E., González-Ibáñez, R. & Leppänen, P. H. T. (2020). Promoting sixth graders' credibility evaluation of Web pages: An intervention study. *Computers in Human Behavior*, 110, Article 106372. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106372>
- Jakonen, T. (2016) Gaining access to another participant's writing in the classroom. *Language and dialogue*, 6:1, 179–204. <https://doi.org/10.1075/ld.6.1.06jak>
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2002). Vuorovaikutuksen mikroaseman analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskursssianalyysi liikenteessä*, (s. 101–125). Tampere: Vastapaino.

- Juvonen, R. & Nilsberth, M. (2021). Students' work with literary concepts in digitally rich L1 classrooms. *L1 Educational Studies in Languages and Literature*, 21, 1–31. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.18>
- Juvonen, R. & Routarinne, S. (2018). Toimintaa lukemisen ja kirjoittamisen rajapinnalla. Neljäsluokkalaisten luetun ymmärtämisen tehtävä ympäristöopin tunnilla. Teoksessa L. Lehti, P. Peltonen, S. Routarinne, V. Vaakanainen & V. Virsu (toim.), *Uusia lukutaitoja rakentamassa = Building new literacies: AFinLAN vuosikirja 2018* (s. 134–158). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry.
- Juvonen, R. & Routarinne, S. (2022). Kynä luokahuoneen vuorovaikutuksessa – yhteiseen tekstin tuottamiseen orientoituminen 5.-luokkalaisten ympäristöopin tunnilla. Teoksessa P. Heinonen & U. Karvonen (toim.), *Katso kuule koulua. Kehollisuus materiaalisuus ja tekstit koulun vuorovaikutuksessa*, (s. 55–91). Tampere: Vastapaino.
- Juvonen, R., Tanner, M., Olin-Scheller, C., Tainio, L. & Slotte, A. (2019). 'Being stuck'. Analyzing text-planning activities in digitally rich upper secondary school classrooms. *Learning, culture & social interaction* 21, 196–213.
- Jyrkiäinen, A. & Koskinen-Sinisalo, K-L. (2012). *Yhteisöllinen kirjoittaminen*. Helsinki: BTJ Finland Oy.
- Kauppinen, M., Pentikäinen, J., Hankala, M., Kulju, P., Harjunen, E. & Routarinne, S. (2015). Systemaattinen katsaus perusopetusikäisten kirjoittamisen opetusta ja osamista koskevaan tutkimukseen. *Kasvatus*, 2, 160–175.
- Kaunisto, M. (2016). Oppilaiden aloite- ja vastausvuorot venäjänkielisessä CLIL-alkuopetuksessa. Teoksessa A. Solin, J. Vaattovaara, N. Hynninen, U. Tiililä & T. Nordlund (toim.), *Kielenkäyttäjät muuttuvissa instituutioissa*, (s. 65–86). Jyväskylä: AFinLA.
- Khawaja, A. & Rantala, J. (2016). Historian tekstitaitojen arvioiminen peruskoulun kuudesluokkalaisilla. Teoksessa H.-M. Pakula, E. Kouki, H. Silfverberg & E. Yli-Panula (toim.), *Uudistuva ja uusiutuva ainedidaktiikka*, (s. 77–93). Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry.
- Kiili, C. (2012). *Online reading as individual and social practice*. Väitöstutkimus. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Kotsopoulos, D. (2013). The Case of Mitchell's Cube: Interactive and Reflexive Positioning During Collaborative Learning in Mathematics. *Mind, Culture, and Activity*, 21:1, 34–52. <https://doi.org/10.1080/10749039.2013.790905>
- Kulju, P. & Mäkinen, M. (2010). Lukeminen ja kirjoittaminen koulun kontekstissa. *Kasvatus* 41 (2), 113–116.
- Kulju, P., Kupiainen, R., Wiseman, A., Jyrkiäinen, A., Koskinen-Sinisalo, K-L. & Mäkinen, M. (2018). *A Review of Multiliteracies Pedagogy in Primary Classrooms. Language and Literacy*, 20(2), 80–101. <https://doi.org/10.20360/langandlit29333>
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. (2010). Oppimisen sillat. *Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lowry, P. B., Curtis, A. & Lowry, M. R. (2004). Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice. *The Journal of Business Communication* (1973), 41(1), 66–99. <https://doi.org/10.1177/0021943603259363>
- Luukka, M-R. (2004). Tekstejä, luovuutta ja prosesseja – Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opettamiseen. Teoksessa M-R Luukka & P. Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*, (s. 9–22). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- MacArthur, C. A. & Graham, S. (2015). Writing Research from a Cognitive Perspective. Teoksessa C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (toim.), *Handbook of Writing Research, Second Edition* (s. 24–40). New York: Guilford Publications.
- Mondada, L. (2016). Going to write. Embodied trajectories of writing of collective proposals in grassroots democracy meetings. *Language and Dialogue*, 6:1, 140–178. <https://doi.org/10.1075/ld.6.1.05mon>

- Murtorinne, A. (2005). Tuskan hauskaa! *Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen: kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla* (No. 40). Väitöstutkimus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Musk, N. & Cekaite, A. (2015) Mobilising distributed memory resources in English project work. Teoksessa Å. Mäkitalo, P. Linell & R. Säljö (toim.), *Memory practices and learning: Interactional, institutional and sociocultural perspectives* (s. 145–174). Charlotte: Information Age Publishing.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2009). Oppimisen teorit. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja*, (s. 194–236). Helsinki: WSOY.
- Nissi, R. (2015). From entry proposals to a joint statement: Practices of shared text production in multiparty meeting interaction. *Journal of Pragmatics* 79, 1–21. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2015.01.002>
- Nordmark, M. (2014). *Digitalt skrivande i gymnasieskolans svenskundervisning: en ämnesdidaktisk studie av skrivprocessen*. Örebro: Örebro universitet.
- Pajunen, A. (2012). Kirjoittamistaitojen kehitys 8–12-vuotiailla. Alakoululaisten unelmakirjoitelmat. *Virittäjä*, 116(1), 4–32.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskursssia*. Tampere: Vastapaino.
- Pulkkinen, M., Marttunen, M. & Laurinen, L. (2008). Vuorovaikutus pienryhmässä yhteistä tekstiä kirjoitettaessa. *Kasvatus*, 39(5), 481–494.
- Pälli, P. & Lehtinen, E. (2014). Making objectives common in performance appraisal interviews. *Language & Communication*, 39(1), 92–108. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2014.09.002>
- Pälli, P. & Lillqvist, E. (2020). Diskurssianalyysi. Teoksessa M. Luodonpää-Manni, M. Hamunen, R. Konstenius, M. Miestamo, U. Nikanne & K. Sinnemäki (toim.), *Kielentutkimuksen menetelmiä I–IV*, (s. 374–411). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Quintana, C., Zhang, M. & Krajcik, J. (2005). A framework for supporting metacognitive aspects of online inquiry through software-based scaffolding. *Educational Psychologist*, 40(4), 235–244.
- Raevaara, L. (1997). Vierusparit. Esimerkinä kysymys ja vastaus. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet*, (s. 75–92). Tampere: Vastapaino.
- Ranta, K. (2007). Kirjoittamisprosessi teksteinä. *Tekstilägilähtöinen näkökulma abiturienttien tekstintuottamisen menettelyihin*. Väitöstutkimus. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Rantala, J., Puustinen, M., Khawaja, A., van den Berg, M. & Ouakrim-Soivio, N. (2020). *Näinkö historiaa opitaan?* Helsinki: Gaudeamus.
- Schindler, K & Wolfe, J. (2014). Beyond single authors: Organizational text production as collaborative writing. Teoksessa D. Perrin & E.-M. Jakobs (toim.), *Handbook of Writing and Text Production*, (s. 159–173). Berlin: De Gruyter.
- Seppänen, E.-L. (1997). Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet*, (s. 13–31). Tampere: Vastapaino
- Shanahan, C. & Shanahan, T. (2014). Does disciplinary literacy have a place in elementary school? *The Reading Teacher*, 67(8), 636–639.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32, 1–12.
- Sopanen, S. (2020). *Oppilaiden toimijuuden diskursiivinen rakentuminen yhdessäkirjoittamisen kontekstissa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Stevanovic, M. (2012). Establishing joint decisions in a dyad. *Discourse Studies* 14 (6), 779–803. <https://doi.org/10.1177%2F1461445612456654>
- Stevanovic, M., Lehtinen, E., Lindholm, C., Nissi, R., Valkeapää, T. & Weiste, E. (2020). Vuorovaikutus, osallistuminen ja tekstin yhteinen tuottaminen: Tapaustutkimus valmennusryhmäkeskustelusta. *Aikuiskasvatus*, 40 (3), 212–231.
- Suoninen, E. (1999). Näkökulmia sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi liikkeessä* (s. 17–36). Tampere: Vastapaino.

- Tainio, L. (2012). The role of textbooks in Finnish mother tongue and literature classrooms. Teoksessa H., Lehti-Eklund, A. Slotte-Lüttge, B. Silén & R. Heilä-Ylikallio (toim.), *Skriftpraktiker hos barn och unga* (s. 11–33). Vasa: Åbo Akademi.
- Thomas, G. (2011). How to do your case study. *A guide for students and research*. Los Angeles: Sage.
- Toivola, O. (2015). *Kenen vastuu? Toimijuus oppilaiden keskinäisessä positioinnissa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta.
- Turkia, N. (2007). Pienryhmäkeskustelun toimintajaksot. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*, (s. 210–238). Helsinki: Gaudeamus.
- Tynjälä, P. (1999). Oppiminen tiedon rakentamisena. *Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- VISK = Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R, Koivisto, V, Heinonen, T. R. & Alho, I (2004). *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.